С.В. Борисов
«Человек философствующий»
исследование современных моделей философской пропедевтики

Сергей Борисов

# «Человек философствующий». Исследование современных моделей философской пропедевтики

«Когито-Центр»

2005

УДК 1/14
ББК 87

**Борисов С. В.**

«Человек философствующий». Исследование современных моделей философской пропедевтики / С. В. Борисов — «Когито-Центр», 2005

В книге обобщен и систематизирован теоретический и практический материал по пропедевтике философских знаний. Материал книги носит как теоретический, так и прикладной характер и является плодом большой экспериментальной работы, начатой автором в 1996 году. На основе характеристики основных моделей философской пропедевтики автор обосновывает возможность и продуктивность непрерывного философского образования посредством ряда пропедевтических курсов, начиная с начальной школы и кончая вузом. Автор также отслеживает и характеризует этапы становления «философствующей личности».

УДК 1/14
ББК 87

© Борисов С. В., 2005
© Когито-Центр, 2005

# Содержание

Введение 6
Часть I. Концептуальные основы философской пропедевтики 9
Глава I. Философская пропедевтика: историко-философский обзор 9
1. Приоритеты философской пропедевтики: концепции западной философии 9
Конец ознакомительного фрагмента. 20

# С. В. Борисов
# «Человек философствующий»
# Исследование современных моделей философской пропедевтики

* * *

**Издание осуществлено при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (РГНФ)**
**Проект № 04-06-16002д**

**Рецензенты:**
*Юлина Н. С.*, д.ф.н., профессор; *Апухтина Н. Г.*, д.ф.н., профессор.

© С. В. Борисов, 2005
© ООО, оригинал-макет, оформление, 2005

# Введение

*«Не следует делать вид, что занимаешься философией, но следует на самом деле заниматься ею: ведь нам нужно не казаться здоровыми, а быть поистине здоровыми».*
***Эпикур.***

Подобно тому, как некую сумму знаний и опыта можно просто усвоить, как «материал к сведению», а можно, пропустив сквозь себя, сделать компонентой мировоззрения и способом преобразования мира, так и философия может быть данью моде или идеологической и догматической конструкцией, а может заложить основы подлинной философской культуры личности.

Культурное наследие предстает перед современным человеком как сложный, необозримый лабиринт материальных и духовных ценностей, социально-политических и морально-этических норм, теоретических знаний и практических умений, социальных институтов и образований, т. е. всего того, что находится одновременно вовне и внутри человека, что одновременно ясно и просто и в то же время запутанно и непонятно.

Современная философская культура плюралистична по духу и поэтому ей, возможно, не хватает четкой и строгой философской методологии, что ставит современного человека в весьма затруднительную ситуацию – ситуацию свободы, выбора и ответственности одновременно. В такой ситуации не мудрено растеряться и заблудиться; у современного человека формируется весьма своеобразная мировоззренческая позиция – «тотальный релятивизм», относящийся не только к процессу познания мира, но и к восприятию традиционных культурных ценностей. «Тотальный релятивизм» отрицает возможность самопознания личности, человек лишается «внутреннего стержня», ощущает свою «заброшенность» и пустоту в себе.

Человеку становится необходим добрый советчик, попутчик, «другой», который не являлся бы для него ни воспитателем, ни учителем, в привычном понимании их социального статуса и роли. Этим другим может стать философ. Философия, в таком случае, должна предстать в несколько нетрадиционном образе. Она будет являться совокупностью принципов и практических навыков, которые человек имеет в своем распоряжении или предоставляет в распоряжение других с тем, чтобы иметь возможность должным образом проявлять заботу о себе и других (в экзистенциальном понимании понятия «забота»).

Сам философ при этом, как проводник в культуре, «другой», перестает быть «профессиональным» философом (ученым, исследователем, теоретиком), он все больше будет превращаться в жизненного советчика, который по любому поводу – по поводу частной жизни, внутрисемейных отношений, морали и нравственности и т. д. – будет рекомендовать не общие модели и системы знаний (освещая тем самым еще большее количество ответвлений лабиринта культуры), а советы, подходящие для каждой конкретной ситуации (т. е. то, что дает возможность идти по лабиринту). Таким образом, философия интегрируется в повседневный образ жизни человека. В этом плане мы и определяем значимость такой «практической философии», когда внешний проводник (т. е. советы философа) может стать внутренним проводником (т. е. самостоятельной философской рефлексией над любыми явлениями мира).

Философия должна стать неким личным опытом человека, лично пройденным путем, который он преодолеет, приобщившись к глубокому смыслу философских понятий, овладев методами философской аргументации, и, тем самым, станет разумной, интеллектуально ответственной личностью.

Мы исходим из того, что в развитии интеллекта человека нет, и не может быть никаких резких качественных скачков. Способности к абстрактному мышлению появляются у чело-

века очень рано. Абстрактному мышлению можно и нужно обучать, так как нет такого возраста, когда было бы неуместно попросить человека привести хорошие доказательные доводы в пользу своей мысли, фантазии, мнения и обсудить это с учетом выдвигаемых им критериев. При этом философствование будет играть для интеллекта такую же роль, какую спортивная игра выполняет для развития мускульно-двигательной системы. Главное, из чего следует исходить, – это то, что философское образование должно быть развивающим, исследовательским или, точнее, образованием и обучением в форме исследования.

Мы нередко встречаем людей образованных, но мыслящих плохо, не умеющих рассуждать. Но мы не можем себе представить разумно мыслящего человека, который не владел бы определенным количеством содержательного знания, которое надлежит знать разумной личности. На наш взгляд, в приобщении личности к философии главной проблемой является неумение правильно расставить акценты.

В принципе, мысля абстракциями, можно мыслить и вполне конкретно. Конкретное, по Гегелю, есть единство многообразного. На него выходят или к нему приходят, когда пытаются выявить или охватить как можно больше сторон (каждая из которых – абстракция) исследуемого предмета и затем дать его синтетически целостное определение, понимание. Конкретно мыслим мы и тогда, когда точно очерчиваем границы применимости той или иной истины, когда приписываем ее к определенным времени и месту. В данной связи принято говорить, что нет абстрактных истин, истины всегда конкретны.

Мы считаем также, что приобщать личность к философии можно в самом раннем возрасте. В мышлении ребенка и взрослого, по большому счету, не существует «пропасти», резкого качественного различия. Конечно же, есть разница в опыте, словарном запасе, количестве информации и т. п., но не в самой способности к абстрактному мышлению. Человек в течение всей своей жизни опирается на то же самое ядро первичных навыков рассуждения, которое было сформировано в детстве. Любая, даже самая сложная, «наукообразная» теоретическая конструкция опирается на сравнительно небольшой набор ментальных актов и навыков обоснованного рассуждения. Исходя из этого, мы утверждаем, что без способности допускать, предполагать, сравнивать, делать вывод, противопоставлять, объяснять и т. п., наши базовые знания и умения лишаются необходимого развития. Следовательно, пропедевтика философских знаний и философской культуры мышления уже в детском возрасте становится для современной системы образования назревшей необходимостью. Сами школьные предметы предъявляют весьма высокие требования к уровню философской подготовки учащихся.

Возникает вопрос, каким путем двигаться к постижению философии, как сделать аппарат философии более доступным или, лучше сказать, более конкретным? Как приобщиться к культуре философского мышления?

Выделяются два методологических подхода в области философской пропедевтики: культурно-информационный и проблемно-деятельностный (см.: Юлина Н. С. Введение в философию: два подхода // Философские исследования. М., 1993. № 2). Данные подходы суть общетеоретические обобщения используемых в преподавании философии традиционных («классических») и относительно новых (исследовательских) методов. Культурно-информационный подход является в настоящее время основным практически для всех инновационных школ типа лицея и гимназии, а также он преобладает в системе вузовского образования. Данный подход ориентирован на подключение учащихся к историко-философской культуре, языку и текстам классических работ. Эта философская традиция пропедевтики заложена в трудах И. Канта и Г. Гегеля. Из современных российских исследований в рамках этой традиции можно отметить работы Д. А. Гусева, А. Л. Доброхотова, В. В. Дягилева, К. К. Жоля, В. С. Шубинского.

Проблемно-деятельностный подход предполагает активное вовлечение учащихся в решение интеллектуальных проблем, то есть непосредственное философствование. Таким обра-

зом, знакомство с философией происходит не «извне», а как бы «изнутри». Данная методология философской пропедевтики анализируется в исследованиях М. Бубера, Х. Гадамера, А. Ф. Лосева, М. К. Мамардашвили, Х. Ортеги-и-Гассета. Практические наработки в русле данной методологии прослеживаются в трудах В. С. Библера, П. С. Гуревича, М. Н. Дудиной, М. Липмана, Н. Е. Щурковой, Н. С. Юлиной.

Опыт преподавания философии свидетельствует, что в отличие от традиционного (репродуктивного) способа усвоения философского знания, гораздо больший эффект в преподавании философии дает исследовательская (рефлексивная) модель обучения. Мы считаем, что данная модель более созвучна духу философии, она открывает более короткие и ясные пути к постижению ее предмета. Философское знание усваивается с помощью философских же методов, а именно, посредством активного философствования.

Эксперимент, проведенный в учебных учреждениях г. Челябинска (гимназия, лицей, вуз) по апробации данной модели преподавания философии, дал положительные результаты, что придает уверенность в правильности выбранного нами пути.

# Часть I. Концептуальные основы философской пропедевтики

## Глава I. Философская пропедевтика: историко-философский обзор

### 1. Приоритеты философской пропедевтики: концепции западной философии

Философская пропедевтика как образовательный предмет имеет длительную историю развития. В ходе этой истории сформировались определенные ориентиры, приоритетные направления и некоторые стойкие тенденции, многие из которых выдержали испытание временем и не потеряли актуальность для современного анализа.

Философская пропедевтика античности в качестве своей главной цели рассматривала формирование у человека культуры диалогового общения, умения рассуждать и отстаивать свои доводы. Суть диалектического метода как раз и заключалась первоначально в умении находить истину в ходе и посредством диалога. Ясность определения понятий гарантировало понимание в диалоге. Классической формой античной диалектики является сократовский диалог. Метод Сократа, по словам Гегеля, состоял, во-первых, в том, чтобы внушать людям недоверие к их собственным посылкам, после того как их вера уже расшаталась, и заставить людей искать в самих себе то, что есть… Но чтобы заставить людей высказать эти представления, Сократ делает вид, что не знает их, и с видом человека, у которого нет задних мыслей, он задает вопросы своим собеседникам, как будто хочет учиться у них, а на самом деле выспрашивал их мнения. Это – знаменитая сократовская ирония. Этим он хотел добиться того, чтобы после того, как другие изложат свои основоположения, вывести из каждого высказанного ими самими определенного положения заключение, противоположное тому, что высказано в этом положении, или, не выставляя прямо противоположные утверждения, заставить их самих делать это. Иногда он делает противоположный вывод из конкретного случая; но так как этот противоположный вывод тоже был в глазах его собеседника незыблемым принципом, то он заставлял их затем признать, что они противоречат сами себе. Таким образом, Сократ учил тех, с которыми он вел беседы, знать, что они ничего не знают; даже больше: он сам говорил, что он ничего не знает, и поэтому ничему не учит (см.: Гегель. Лекции по истории философии: В 2 т. М., 1994. Т. 2. С. 44).

Философ Б. А. Фохт считает, что Сократ своими требованиями обоснования рефлексии заложил прочный фундамент одновременно трех наук – логики, этики и педагогики. Философия Сократа носила ярко выраженный критический характер и стремилась не просто передать готовое знание, но продолжить путь к достоверному знанию, дать в руки исследователя надежный метод. Сократ старался в совместной работе со слушателями найти путь к истине, как еще не ясной для него самого и, может быть, никогда вполне не достижимой. «Сократ не оставил текстов своих сочинений, – отмечает Б. А. Фохт, – но дал импульс к отыскиванию истины и созданию науки целой череде поколений философов и педагогов» (Фохт Б. А. Перечитывая античную классику // Педагогика. 2000. № 8. С. 66).

Сократовский метод, как форма обучения философии, никогда не терял своей актуальности. Например, в 1922 году немецким философом Л. Нельсоном была основана Философ-

ско-политическая академия, где сократовский метод рассматривался как главный принцип обучения. Этот метод занимал особое место в образовании преподавателей, и в последнее время он вновь возвращается в колледжи и школы Германии. Это не случайно: с тех пор как в политической культуре стал действовать запрет насилия, многие граждане становятся более внимательными и чувствительными не только к формам практического этикета, но и конструктивного диалога. Сила языковых форм становится необходимой, если наши пути к цели – не просто «говорение», а «прояснение жизненной формы мысли».

Л. Нельсон отмечал, что Сократ не был «учителем» (в привычном понимании этого слова), который хочет нечто «преподнести» ученикам. Нельсон в своей академии перенимает саму установку сократовского метода, согласно которой требуется «исключать догматизм в суждениях» и «вообще отказываться от всякого категоричного суждения» (Nelson L. Die sokratische Methode. Kassel-Bettenchausen, 1987. S. 30). Каждый мужчина, каждая женщина (не забудем также и детей) обладают способностью к этому; с помощью этого метода каждый становится «сведущим» («sachverständig» в проработанных им фундаментальных вопросах этики, понимании жизни и бытия, педагогики и политики; знакомство с этими основными жизненными вопросами расширяет области познания языка и логики. Нельсон хотел усилить «доверие к разуму» как в образовании детей, так и в образовании взрослых, в свете чего он в свое время разработал школьную реформу в Гессене. Там сократовский метод занимал ведущее место в преподавании школьных дисциплин.

Сократовский метод, отмечал Л. Нельсон, – это метод философских занятий – «метод бескомпромиссной борьбы за честность мышления и языка» (Ibid. S. 26), метод усилий в достижении ясности понятий, предпринимаемая им критическая проверка суждений является свидетельством неуклонного стремления к правде, данный метод не довольствуется уклончивым релятивизмом. В совместном кругу исследовательского сообщества разрабатываются разумные мыслительные доводы.

Возвращаясь к философскому образованию античности отметим, что вслед за Сократом дидактическую значимость диалога выделял также Платон. Посредством живого разговора, выявляющего природные наклонности каждого из учеников, философия может изучаться как бы «играючи» (Платон. Сочинения: В 3 т. М., 1971. Т.3. Ч.1. С. 349). Прежде чем говорить самому, утверждает Платон, нужно заставить говорить своих учеников. Что же может служить предметом разговора? Необходимо говорить о смысле и сущности мира, опираясь на доказательства, которые дает сама жизнь. В этом утверждении заключается пафос платоновского «Менона». Подлинный смысл всякого учения и обучения – воспоминание (или припоминание), которое бывает как активным, так и пассивным. Я сам припоминаю и побуждаю воспоминание в другом, во мне и в каждом другом воспоминание побуждается путем планомерного ведения беседы и обращения к собеседнику с вопросами, на которые ожидается точно сформулированный ответ. Поэтому настоящее учение даже и в смысле первоначального приобретения знания есть некое творчество и научиться чему-либо, значит, добывать нечто из источников своего собственного сознания или души, иными словами – находить в себе самом. Подлинное обучение есть побуждение именно к такому «добыванию из себя» (см.: Фохт Б. А. Указ. соч. С. 68–69). Итак, мы видим, что Платон выделял два главных принципа философской пропедевтики: самодеятельность и общение (или со-общение).

М. Монтень в своих «Опытах», комментируя диалоговый метод обучения античности, отмечал, что учитель никогда не должен говорить один, он всегда должен выслушивать и давать слово ученику. «Сократ, и потом Архезилай сначала заставляли говорить своих учеников, а потом уже сами говорили им». Пусть учитель, пишет Монтень, требует от детей отчета не в одних только словах, а также и в смысле, и в сущности урока; пусть он судит о пользе ими приносимой, не по свидетельству их памяти, но по доказательствам, представляемым их жизнью. Пусть он возьмет педагогические правила Платона за руководство в том, что ему надо

делать. Это ведь доказательство несварения и слабости желудка, когда он возвращает обратно пищу в том же виде, в каком ее поглотил. Желудок не сделал своего дела, если он не изменил ни качества, ни формы того, что ему было дано для переварки (см.: Монтень М. Опыты: В 3 кн. СПб, 1998. Кн. 1. С. 185). Беседу Монтень считал «самым плодотворным и естественным упражнением нашего ума».

Философская пропедевтика во все времена в качестве своей главной цели рассматривала формирование у личности ученика нравственной основы его мыслей и поступков. Знания укрепляют в юношах стыд, говорил Демокрит, а это та добродетель, которая формирует человека (см.: Материалисты древней Греции: Собрание текстов Гераклита, Демокрита и Эпикура. М., 1955. С. 157). Эпикур также выделяет нравственно-этический аспект философской пропедевтики. «Пусть никто в молодости, – пишет он, – не откладывает занятия философией; ведь никто не бывает ни незрелым, ни перезрелым для здоровья души. Кто говорит, что еще не наступило или прошло время для занятия философией, тот похож на того, кто говорит, что для счастья или еще нет, или уже нет времени. Поэтому и юноше и старцу следует заниматься философией: первому – для того, чтобы, стареясь, быть молодым вследствие благодарного воспоминания о прошедшем, а второму – для того, чтобы быть одновременно и молодым и старым вследствие отсутствия страха перед будущим» (цит. по: Горбачев Н. А., Кобзев М. С. Философия и педагогика. Саратов, 1974. С. 17).

Философское образование издавна было связано также с умственным развитием. Интересно и то, что само понятие школы как особой организации обучения появилось с возникновением философии и, фактически, связано с философским образованием. Беседы философов со своими последователями и учениками требовали досуга, определенных организационных форм по времени и месту общения, систематичности. В результате постепенно складывались контуры структуры школы как воспитательно-образовательного учреждения. При этом специфика философского общения (беседы, где главным средством диалога выступало слово), значение философии в образовании человека, а также ее исторически обусловленный отрыв от материальной деятельности оказали в дальнейшем влияние и на то, что «в практике европейской школы общее образование (не только классическое, но и в значительной мере и реальное) приобретало чисто словесный характер, а так называемое профессионально-техническое образование – характер ремесленничества» (Педагогическая энциклопедия. Т.4. М., 1968. С. 700).

Как известно, в средние века философия и ее основные разделы и части непременно входили в состав так называемых семи свободных искусств, образуя вместе с риторикой и грамматикой первый концентр (тривиум) этих искусств. Второй концентр образовывали арифметика, геометрия, астрономия и музыка (квадривиум). Эти два концентра вместе с богословием и составляли содержание среднего образования.

В России XVII века были специальные философские классы в Киево-Могилянской академии и в Славяно-греко-латинской академии в Москве. Курс философии делили на логику, физику и метафизику. Ко второй половине XVIII – началу XIX века «сложилось понимание философского образования как общего духовного процесса формирования и саморазвития личности» (Большая советская энциклопедия. Т.27. М., 1957. С. 425). Это понимание развивало античное представление о роли философии в воспитании человека.

Интерес к философскому образованию в средней школе проявляли признанные педагоги и философы. Так, Я. А. Коменский, ратуя за расширение круга знаний в современной ему средней школе, считал, что риторика и диалектика должны преподаваться в старших классах, когда у учащихся уже накоплены реальные знания. Это соответствовало дидактическим требованиям его педагогической системы, в частности, положению о последовательности обучения. Коменский отмечал, что школы не достигают того, чтобы приучать умы, «точно молодые деревца развиваться из собственного корня», наоборот, ученики лишь «срывают ветки в разных местах, навешивают их на себя и, подобно эзоповой вороне, одеваются чужими перьями».

По мысли Коменского, в школах прилагают старание не столько к тому, чтобы открыть скрывающиеся в сознании источники познания, сколько к тому, «чтобы орошать этот источник чужими ручьями». Это значит, что школа не показывала самые вещи, как они происходят из самих себя и каковы они в себе, но сообщала, что о том и другом предмете думает и пишет один, другой, третий и десятый автор (см.: Горбачев Н. А., Кобзев М. С. Указ. соч. С. 115).

Как бы продолжает эти мысли Коменского Ж.-Ж. Руссо. «Чтобы поддерживать любознательность ребенка, не торопитесь ее удовлетворять. Ставьте вопросы по его силам и предоставляйте ему разрешать их самому. Пусть он знает что-либо не потому, что вы ему об этом сказали, а потому, что он сам это понял; пусть он не заучивает науку, а изобретает ее. Если когда-нибудь вы подмените в его душе разум авторитетом, он перестанет рассуждать; он будет игрушкой чужого мнения» (цит. по: Горбачев Н. А., Кобзев М. С. Указ. соч. С. 120).

Вопрос о философском образовании в школе ставился и решался в истории педагогики не только с учетом педагогических возможностей школы, но и в зависимости от понимания предмета, состава и социальных задач философии в обучении и воспитании человека. Достаточно полное основание данная мысль получает у Канта в лекции «О педагогике» (см.: Кант И. Собрание сочинений: В 8 т. М., 1994. Т.8). Что добродетели можно и должно учить, пишет Кант, следует уже из того, что она не прирождена; стало быть, учение о добродетели есть доктрина. В этой мысли нам видятся существенные расхождения с концепцией добродетели античности, говорящей о добродетели именно как о прирожденном знании, только нуждающемся в постоянном «воспоминании». Кант подчеркивает определяющее значение личностного выбора человека, который должен быть реализован в раз и навсегда принятом решении следовать долгу совести. «Добродетели нельзя научиться только с помощью одних лишь представлений о долге путем увещеваний, – отмечает Кант, – она должна культивироваться, стать предметом упражнения путем попыток побороть внутреннего врага в человеке; ведь человек не может немедленно добиться всего, чего он хочет, если он до этого не пробовал свои силы и не упражнял их, а для этого, разумеется, надо раз и навсегда принять окончательное решение, так как в противоположном случае при вступлении в сделку с пороком, дабы постепенно от него отказаться, образ мыслей будет сам по себе нечистым, стало быть, не сможет породить никакой добродетели» (Кант И. Указ. соч. С.421–422).

Значимость философской культуры в процессе нравственного воспитания заключается в том, что она дает возможность ученику видеть сам корень нравственности, который суть правильный образ мыслей. Обыкновенно моральное воспитание начинают с исправления нравов и тем самым борются против отдельных пороков. Однако, по мысли Канта, «даже самый ограниченный человек поддается впечатлению от уважения к сообразному с долгом поступку тем сильнее, чем больше он мысленно отвлекается от других мотивов, которые могли бы из-за себялюбия иметь влияние на максиму поступка» (указ. соч. С.52). Философия показывает путь, следуя по которому, человек снова рождается, его первая природа превращается во вторую, духовную природу, так что это духовное становится в нем привычкой. Привычка входит в состав философской мысли, так как последняя требует, чтобы дух был образован, развился настолько, чтобы его не сбивали с толку произвольные парадоксы, чтобы последние были сломлены и преодолены, дабы разумное мышление имело перед собой путь открытым.

Особый интерес представляет позиция Гегеля, который одно время был ректором гимназии в Нюрнберге и преподавал философию гимназистам. Как известно, Гегель в состав философии включал логику, натурфилософию, философию духа (психология, антропология, учение о праве и обязанностях, эстетика и философия религии), а также историю философии (Гегель. О преподавании философии в университетах // Работы разных лет: В 2 т. М., 1972. Т.1. С. 425). Но впоследствии из круга гимназических знаний Гегель требовал безоговорочного исключения истории философии, поскольку ей должна предпосылаться «спекулятивная идея как основа понимания истории философии в ее необходимом внутреннем содержании

и развитии, а не в форме случайных и „праздных мнений“» (Гегель. О преподавании философии в гимназиях // Работы разных лет: В 2 т. М., 1972. Т.1. С. 569). Гимназия же, полагал Гегель, должна лишь подводить к изучению собственно философии, т. е. развить ум, способность к размышлению. Для этого в содержание «философского подготовительного образования» должны входить помимо «изучения древних» (великих исторических и художественных воззрений, деяний индивидов и народов, их добродетелей и нравственных принципов), религия, мораль, эмпирическая психология и начальные основы логики. Сюда же относились «доказательства о существовании Бога».

Таким образом, гимназисты, учившиеся у Гегеля, размышляли не только о природе духа и воли, свободе и праве, научном методе и законах мышления, но и о существовании бесконечного, «абсолютного», вечного «начала» всех вещей. Это «начало» (или основа всего) выступало в религиозно-мистической и идеалистической форме, но оно в то же время настраивало «ум и дух юноши» на обращение к «сущности» как предельному основанию бытия, к всеобщему и связи его с единичным и конечным в мире. Если же учесть, что Гегель советовал знакомить учащихся с кантовскими категориями – коренными понятиями рассудка (и даже упоминать об антиномиях – противоречиях разума), то станет очевидным основательность гегелевской философской пропедевтики. Ведь кантовская система априорных («чистых», доопытных категорий рассудка) включала такие понятия, как единство, реальность, причина и действие, взаимодействие, возможность, необходимость, случайность и другие понятия, характеризующиеся всеобщностью. А философия и занималась издавна прежде всего всеобщим в мире, его категориальным отображением. Наряду с этим Гегель часто выступал против изучения в гимназии непонятных детям категорий, абстрактных понятий, постижение которых и сейчас представляет немалую языковую и смысловую трудность даже на философском факультете, но он при этом вовсе не отрицал философского подготовительного образования, необходимого для «общего образования духа».

Рассмотрим более подробно концепцию философской пропедевтики Гегеля. «Философская пропедевтика» была написана Гегелем в 1808–1811 гг., в бытность его директором гимназии в Нюрнберге. Работа, задуманная как пособие для старших классов гимназии, не была издана при жизни Гегеля и вышла в свет лишь в 1840 г. Текст рукописи был дополнен записями слушателей Гегеля.

В своей переписке с Ф. Нитхаммером, советником по школьным и церковным делам в Мюнхене, относящейся к периоду 1808–1812 гг., Гегель так комментирует замысел «Философской пропедевтики»: «Основное значение какого-либо учебного пособия заключается в том, что оно содержит то, что в области данной науки общепризнанно, особенно и по преимуществу это касается учебного пособия для гимназий… Общепризнанная в наше время логика, однако, есть нечто такое, о чем написано достаточно много учебников. Вместе с тем положение в логике таково, что оно не может оставаться прежним. Ни один человек не может начать ничего нового, руководствуясь этой старой логикой. Ее волочат за собой как старое наследие только потому, что еще не появилась замена, необходимость которой все ощущают. Если собрать в логике все те определения, которые еще сохранили какую-либо ценность, то не напишешь и двух страниц, а то, что выйдет за пределы этих двух страниц, какая-нибудь частность, является только бесплодным и схоластическим изобретательством. Или для того, чтобы сделать эту логику более весомой, разбавляют ее психологическими глупостями.

В учебном пособии для гимназий не может быть изложена никакая новая наука. Нельзя вручать преподавателям книгу, которая была бы им чужда не в меньшей степени, чем учащимся, и которая бы не содержала, как компендиум, необходимые, совершенствующие ум, знания. Нечто среднее – старая логика, которая в то же время содержала бы как начальные элементы, так и указание на дальнейшее продвижение в науке, а также на некоторые вещи, выходящие за эти пределы, конечно, как говорится, учила бы мыслить, и с первого взгляда,

кажется, что именно она и есть то, что необходимо… Но хотел бы я видеть пособие, написанное именно для таких лекций» (Гегель. Работы разных лет: В 2 т. М., 1971. Т. 2. С. 293).

В процессе преподавания философии гимназистам у Гегеля сформировалась четкая структура курса. Гегель пишет Ф. Нитхаммеру: «В старших классах я связываю с философской энциклопедией еще и трансцендентальную и субъективную логику, тем более, что эти классы не обладают ровным счетом никакими знаниями в этом предмете, а обладать такими знаниями им в высшей степени необходимо; это я могу легко осуществить, следуя моей схеме энциклопедии. В средних классах я думаю вести курс психологии больше в качестве учения о духе, чем в качестве учения о душе в его прежнем почти естественно-историческом, совершенно не спекулятивном и не связанном с понятием виде. Я полагаю, таким образом, осуществить цель нашего учебного плана как по форме, так и по содержанию, цель, заключающуюся в том, чтобы приобщить учащихся к спекулятивному мышлению…» (указ. соч. С. 308).

Как и всякий творческий процесс, процесс преподавания философии в гимназии вызвал ряд объективных трудностей. Гегель пишет своему университетскому другу Синклеру: «Я школьный работник, который обязан учить философии и, может быть, еще и поэтому придерживаюсь того мнения, что философия в такой же степени, как и геометрия, должна быть закономерным построением, которому можно обучать также, как геометрии. Но все же одно дело знание математики и философии, другое – математически изобретательный творческий талант, каким является философское дарование. Моя сфера деятельности – найти эту научную форму или пытаться ее разработать» (указ. соч. С. 322).

Еще одну трудность отмечает Гегель в своем очередном послании к Нитхаммеру: «… У меня нет ясного представления о том, каким образом можно „практиковать“ (речь идет о практических занятиях по философской пропедевтике – *прим. С.Б.*) спекулятивное мышление. В высшей степени трудно проводить практические занятия уже по абстрактному мышлению, а эмпирическое мышление в виду его разнообразия в большинстве случаев вообще рассредоточивает мысли. Это аналогично тому, как учиться читать. Нельзя начинать с того, чтобы читать целые слова, как того хотят сверхмудрые педагоги, а следует начинать с абстрактного, с отдельных палочек. Точно также дело обстоит с мышлением в логике, где самым абстрактным является самое легкое, ибо оно совершенно едино, чисто и беспримесно. Лишь постепенно можно, упражняя ум, продвигаться к чувственному и конкретному, когда те простые буквы как следует закреплены в их различии» (указ. соч. С. 327–328).

Как бы в продолжение этих мыслей еще одна выдержка из письма к Нитхаммеру: «В официальных разъяснениях нормативов составления планов школьного обучения, изданных осенью 1810 года, ясно указывается: проводить не систематическое преподавание целого, но лишь практические упражнения в спекулятивном мышлении. Но именно это кажется мне наиболее трудным. Какой-нибудь конкретный предмет или какое-нибудь отношение действительности обсуждать в спекулятивном плане – это то же, что судить о какой-нибудь музыкальной пьесе по генерал-басу. Под практическим упражнением в спекулятивном мышлении я не способен понимать что-нибудь иное, кроме обсуждения действительных, чистых понятий в их спекулятивной форме, а именно это и есть сама истинная логика. Спекулятивному мышлению может или должно предшествовать *абстрактное* мышление, рассудочное абстрактное понятие в его определенности. Однако ряд таких понятий опять-таки представляет собой систематическое целое. В гимназическом обучении можно было бы ограничиться этим… Я предлагаю ученикам абстрактные понятия права, затем понятия морали, а ученики, усваивая их в их определенности, упражняются тем самым в абстрактном мышлении – в формальном смысле слова, но я не могу это назвать еще спекулятивным мышлением. В средних классах я преподаю – в течение целого года – психологию, а на следующий год – логику, но в психологии я даю лишь учение о сознании. Мне кажется вполне достаточным преподавать в средних классах один год

право и мораль, другой – психологию, а в старшем классе – энциклопедию, которая начинается с логики» (указ. соч. С. 329–330).

В этом же письме Гегель отмечает следующий главный принцип философской пропедевтики: «Нельзя мыслить, не имея мысли, нельзя понять, не располагая понятиями. Научиться мыслить можно лишь в том случае, если в голове есть мысли, а понимать лишь тогда, когда в голове есть понятия. Мыслям и понятиям можно точно также *учить,* как учат единственному и множественному числу, трем лицам, частям речи, как учат символу веры и катехизису. В этом смысле я мог бы взяться за такую работу» (там же).

Содержание философской пропедевтики в гимназии Гегель четко и ясно раскрывает в своем докладе министру просвещения Пруссии «О преподавании философии в гимназиях» (см.: Гегель. Работы разных лет: В 2 т. М., 1972. Т. 1). Из содержания философской пропедевтики Гегель безоговорочно исключает историю философии. Он объясняет это следующим образом: «Если не предпосылается спекулятивная идея, то изучение истории философии становится не чем иным, как рассказом о случайных, праздных мнениях, и легко приводит к отрицательному, презрительному мнению и особенно представлению о философии, что напрасно тратить силы на эту науку и тем более напрасно тратить силы на нее учащейся молодежи» (указ. соч. С. 569).

Гегель считает, что содержание начальных философских знаний в гимназии должно заключаться в следующих предметах: эмпирической психологии, начальных основах логики, доказательствах существования Бога и морали.

О предмете эмпирической психологии в гимназии Гегель рассуждает следующим образом: «Представления об ощущениях органов чувств, о воображении, памяти и других свойствах души, правда, сами по себе являются уже настолько чем-то привычным, что ограниченное ими представление легко бы сделалось тривиальным и педантичным. Но, с одной стороны, если подобные недостатки встречались бы в гимназиях, то без них скорее обходился бы университет. С другой стороны, можно было бы ограничиться введением в логику, где во всяком случае пришлось бы предпослать упоминание об иных, отличных от мышления, как такового, способностях духа. О внешних ощущениях, образах и представлениях, о связях, так называемой ассоциации последних, далее, о природе языков и главным образом о различии между представлениями, мыслями и понятиями можно было бы приводить много интересного и полезного материала, тем более что вышеупомянутый предмет стал бы более непосредственным введением в логическое, если бы даже была отмечена и доля мышления в созерцании и т. п.» (указ. соч. С. 570).

Начальные основы логики Гегель рассматривает в качестве главного предмета изучения. Преподавание должно распространяться на учение о понятии, суждении и умозаключении и их видах, а затем на учение об определении, подразделении, доказательстве и научном методе. Гегель пишет: «В учение о понятии уже и теперь обычно включаются определения, которые ближе к области, относимой к онтологии; часть последней принято излагать и в форме законов мышления. Было бы целесообразно непосредственно вслед за этим познакомиться с кантовскими категориями, причем, опустив последующую кантовскую метафизику (однако упомянув антиномии), мы смогли бы открыть еще одну, по меньшей мере негативную и формальную, перспективу на разум и идеи» (там же). По мысли Гегеля, данный учебный материал не превышает возможности восприятия гимназистов.

Собственно метафизику Гегель выводит из программы гимназии за исключением, взятого из философского учения Х. Вольфа «доказательства о существовании Бога». По этому поводу Гегель отмечает: «Преподавание в гимназии не сможет само по себе обойти связь учения о Боге с мыслями о конечности и случайности вещей в мире, об их целесообразных отношениях и т. д., а для непредвзятого человеческого ума такая связь будет во все времена убедительной, какие бы возражения против этого не приводила критическая философия. Эти так

называемые доказательства не содержат ничего, кроме подробного разбора самого содержания, которое само по себе встречается в гимназическом преподавании. Правда, они нуждаются в дальнейшем исправлении со стороны спекулятивной философии, чтобы действительно отвечать тому, что содержится в движении наивного человеческого ума. Для более зрелого спекулятивного рассмотрения это предварительное знакомство с формальным движением имело бы свой непосредственный интерес» (указ. соч. С. 572).

И, наконец, что касается морали, то Гегель считает, что подобным же образом можно было бы на занятиях в гимназии приводить «правильные и определенные» понятия о природе воли и свободы, права и обязанности. В старших классах, по мысли Гегеля, это было бы тем более полезно, что преподавание морали будет связано с преподаванием религии, которое, как известно, проводилось тогда во всех классах, т. е. от 8 до 10 лет.

Во введении «Философской пропедевтики» Гегель четко определяет предмет изучения. Этим предметом является «человеческая воля», и притом в плане «отношения индивидуальной воли ко всеобщей». Что же такое воля? Это практическое действие духа, т. е. дух, по мысли Гегеля, «самопроизвольно вносит в свою неопределенность какое-нибудь определение» или заменяет имеющееся определение на другое. Отношение нашего Я к какому-нибудь предмету, безразлично внешнему ли внутреннему, – это сознание.

| Содержание наших знаний | |
|---|---|
| Предметы, данные в чувственном восприятии | Предметы, основой которых является сам дух |
| Чувственный мир | Умопостигаемый мир |

В соответствии с этим Гегель делит сознание на теоретическое и практическое. Теоретическое сознание – это пассивное взаимоотношение Я с предметом («в этом случае имеющиеся во мне определенные представления проявляются оттого, что непосредственно наличные предметы производят на меня какое-то впечатление»), т. е. всегда его содержанием является некоторое уже данное, наличное содержание (чувственный мир) или сущее как таковое (умопостигаемый мир).

Практическое сознание – это активное взаимоотношение Я с предметом, т. е. делается для предмета внешне существующим и тут же оно определяет вещи, является причиной их изменений.

| Практическое сознание | |
|---|---|
| Природное побуждение (несвобода, низшие (природные) желания) | Воля (свобода) |

Свободная воля проявляет себя в рефлексии. «Рефлектируя, – пишет Гегель, – человек сравнивает такое побуждение не только со средствами его удовлетворения, но и средства эти, а также и сами побуждения как друг с другом, так и с целями своего существования. Когда же рефлексия окончена, он либо придается удовлетворению побуждения, либо останавливает удовлетворение и отказывается от него» (Гегель. Философская пропедевтика // Работы разных лет: В 2 т. М., 1971. Т. 2. С. 9). Воля, как высшая способность желания, есть, с одной стороны, чистая неопределенность, но, в то же время, переход к какой-то определенности. «Абстрактная

свобода воли и заключается в указанной неопределенности, или, и лучше сказать, равенстве Я самому себе…» (там же).

Свобода воли, и это Гегель неоднократно подчеркивает, естественно, сопряжена с ответственностью. В чем же она заключается? Вина ложится на волю, если, с одной стороны, определение воли является моим собственным («я хочу») или, с другой стороны, воля знает определения поступков («я знаю, что будет»). Как реализует себя воля? Конечно же в действии, деянии. Но не всякое действие мы называем поступком. К поступку же относится только то из деяния, что входит в намерение, то что было в сознании.

Проявление свободной воли, по Гегелю, есть проявление всеобщей воли, так как сам человек есть, прежде всего, всеобщее, родовое существо, то есть свободная воля не связана с определенностью и единичностью отдельного человека. Если же проявление нашей воли связывается с какой-либо внешней формой, а не с ее всеобщей сущностью и содержанием, то данная воля превращается в произвол. Истинно и абсолютно свободной воля может быть только исходя из своего содержания, своего всеобщего принципа. Данный принцип, по Гегелю, реализует и определяет себя *в учении о праве, долге и религии.*

Философская пропедевтика в младшем классе гимназии представляла собой «Учение о праве, долге и религии». Содержательная сторона курса была следующей:

| Учение о праве | Учение о долге, или мораль | Учение о религии |
|---|---|---|
| 1. Право<br>2. Гражданское общество | 1. Обязанности перед самим собой<br>2. Обязанности перед семьей<br>3. Обязанности перед государством<br>4. Обязанности по отношению к другим | «Религия состоит в занятости чувств и мыслей абсолютом и в представлении себе его образа, с чем связаны как самозабвение своей особенности, так и соответствующие поступки» |

Формируя представление о праве, Гегель отмечал, что характерная особенность права заключается в том, что следует исполнять только всеобщую волю, невзирая на намерение или убеждение единичного человека, и вообще человек является предметом права только как свободное существо. «Право заключается в том, – пишет Гегель, – чтобы с каждым в отдельности другой считался и обращался как со свободным существом, ибо лишь тогда свободная воля имеет в другом человеке самое себя в качестве предмета и содержания» (указ. соч. С. 36). Что касается понятия права для гражданского общества, то это, прежде всего, сила, располагаемая властью и независимая от побуждений единичности.

Рассуждения о долге Гегель начинал с применения этого понятия к правовым отношениям. Правовые обязанности Гегель определяет как *совершенные* обязанности, моральные же – как *несовершенные,* ибо первые вообще должны исполняться и характеризуются внешней необходимостью, моральные же основываются на субъективной воле. Однако определение это точно также можно было бы и перевернуть, ибо правовой долг, как таковой, предполагает только внешнюю необходимость, при которой надлежащий образ мыслей может отсутствовать, иначе говоря, я могу при этом даже иметь дурные намерения. Напротив, с точки зрения морали нужно и то и другое: и надлежащий по своему содержанию поступок, и субъективное по форме умонастроение.

Право, рассуждает Гегель, оставляет умонастроению полную свободу. Моральность же преимущественно касается умонастроения и требует, чтобы поступок совершался из *уважения* к долгу. Следовательно, и соответствующий праву образ действий морален, ибо побудительной причиной последнего является уважение к праву.

Гегель раскрывает гимназистам «метафизику морали». Человек, взятый в плане его собственного наличного бытия, как его рассматривает мораль, стремится к согласованию внешнего со своими внутренними определениями, к *удовольствию* и *благоденствию*. Разум же снимает ту неопределенность, которой приятное чувство характеризуется по отношению к предметам, очищает содержание побуждений от всего субъективного и случайного и знакомит в отношении содержания со всеобщим и *существенным желаемого*, а в отношении формы и умонастроения – с объективным, иначе говоря, с *действованием ради самой вещи*.

Если побуждения и склонности, которые присущи человеку как живому существу, нельзя назвать ни добрыми, ни злыми, то моральные определения доброе и дурное относят к воле. Поэтому, по Гегелю, доброе есть соответствующее разуму. Гегель пишет: «Предметом нравственности является человек в его особенности. Прежде всего кажется, что последняя заключает в себе только множество различностей – то неодинаковое, что отличает людей друг от друга. То же, чем люди отличаются друг от друга, представляет собой нечто случайное, зависящее от природы и внешних обстоятельств. Однако в особенном содержится одновременно и нечто всеобщее. Особенность человека состоит в его отношении к другим. Вот в этом то отношении к другим и есть существенные и необходимые определения. Последнее составляет содержание долга» (указ. соч. С. 58).

Заканчивается курс философии в младших классах рассуждением об обязанностях. Поскольку человек «имеет существенное определение быть отдельным человеком», то он имеет обязанности перед собой; поскольку он принадлежит некоторому естественному целому – семье, то он имеет обязанности перед семьей; являясь членом государства, он имеет обязанности перед государством, а находясь в отношении с другими людьми, он имеет обязанности перед людьми вообще.

| **Человек** | |
|---|---|
| **Единичность** | **Всеобщая сущность** |
| **Физическое сохранение себя** | **Образование себя** |

«Обязанности по отношению к другим, – пишет Гегель, – это в первую очередь правовые обязанности, которые нужно соединять со стремлением поступать справедливо ради справедливости. Остальные обязанности основываются на таком умонастроении, которое требует считать других равными себе самому не только в качестве абстрактных лиц, но и в их особенности, а также рассматривать их горести и радости как свои и доказывать это деятельностной помощью» (указ. соч. С. 71).

В среднем классе гимназии предполагалось изучение философского раздела «Феноменология духа и логика». Содержание курса имело следующую структуру:

| **Феноменология духа, или Наука о сознании** | | | **Логика** | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Сознание вообще | Самосознание | Разум | Бытие<br>1. Качество<br>2. Количество<br>3. Мера | Сущность<br>1. Определение сущности как таковой<br>2. Явление<br>3. Действительность | Понятие<br>1. Понятие<br>2. Цель<br>3. Идея |

«Наше обыденное знание, – начинает свои рассуждения Гегель, – представляет собой лишь *предмет*, который оно знает, но в то же время не представляет себе себя, то есть самого знания. Целое же, которое налицо в знании, это не только предмет, но и Я, которое знает, а также взаимоотношение между мной и предметом – сознание» (указ. соч. С. 79). Поскольку в знании находятся вещи и их определения, то, с одной стороны, возможно представление, что они существуют вне сознания сами по себе и даются сознанию просто как нечто чуждое и готовое. С другой же стороны, поскольку для знания настолько же существенно и сознание, становится возможным также и представление, что сознание само создает себе этот свой мир и само своими действиями и своей деятельностью целиком или отчасти производит или модифицирует определения этого мира.

Дух, по Гегелю, *проявляет* себя, существенно соотносясь с каким-либо существующим предметом, в этом смысле он есть сознание, поэтому в философии Гегеля наука о сознании называется феноменологией духа. Гегель ясно пишет о сути сознания: «Сознание есть, собственно говоря, знание о каком-либо предмете, безразлично, внешний он или внутренний, предстает ли он перед духом без участия духа или же произведен этим духом» (указ. соч. С. 80). Соответственно различию своего предмета сознание, по Гегелю, имеет три ступени:

1) противостоящий Я объект – сознание вообще;
2) само Я – самосознание;
3) нечто предметное, которое столь же принадлежит и Я – мысль (разум).

Гегель акцентирует внимание на том, что эти определения не взяты эмпирически извне, но они суть моменты самого сознания.

| Сознание вообще | | |
|---|---|---|
| чувственное | воспринимающее | рассудочное |

| Самосознание | | |
|---|---|---|
| вожделение | отношение господства и рабства | всеобщее самосознание |

Гегель ставит перед гимназистами ряд философских парадоксов сознания и самосознания и намечает пути их решения. Например, он утверждает, что принцип самосознания лишен всякого содержания. Стремление самосознания в том и состоит, чтобы реализовать свое понятие и полностью осознать себя. Самосознание поэтому является деятельностным и самоотчуждающим. Гегель пользуется своей любимой метафорой «господин – раб». Он комментирует свою мысль следующим образом: «Когда появляется *неравенство*

# Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, купив полную легальную версию на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.